

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



Cyberbullying: As perceções e o descomprometimento moral no discurso dos professores

Sara Alexandra Vasques Carvalhal

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



Cyberbullying: As perceções e o descomprometimento moral no discurso dos professores

Sara Alexandra Vasques Carvalhal

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão
Dissertação coorientada pela Professora Doutora Paula da Costa Ferreira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

Índice Geral

Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Capítulo I - Enquadramento teórico	1
1. Introdução	1
1.1. O cyberbullying como fenómeno social	2
1.2. Teoria sociocognitiva de agência moral e mecanismos de descomprometimento moral.....	5
1.3. O papel do professor enquanto agente moral em situações de <i>cyberbullying</i>	7
Capítulo II - Metodologia de Investigação.....	11
2.1. Participantes e contexto	11
2.2. Instrumento	11
2.3. Procedimentos – Técnicas e Métodos de recolha	13
2.4. Análise de dados	13
Capítulo III- Apresentação e Discussão dos Resultados.....	17
3.1. Perceções dos professores acerca do fenómeno de cyberbullying	17
3.2. Mecanismos de descomprometimento moral no discurso dos professores	21
3.3. Estratégias de intervenção dos professores	26
Capítulo IV Considerações finais	30
4.1. Conclusão.....	30
4.2. Limitações e sugestões para estudos futuros.....	32
4.3. Implicações para a teoria e para a prática	33
Referências Bibliográficas	34

Índice de Tabelas

Tabela 1. Operacionalização de categorias	15
Tabela 2. Percepções dos professores	19
Tabela 3. Mecanismos de descomprometimento moral	24
Tabela 4. Estratégias de intervenção	30

Índice de figuras

Figura 1. Mapa conceptual - Perceções dos professores	20
Figura 2. Mapa conceptual	
– Mecanismos de descomprometimento moral	25
Figura 3. Mapa conceptual – Estratégias de intervenção	29

Agradecimentos

À **Prof.^a Doutora Ana Margarida Veiga Simão**, por me ter dado a oportunidade de participar neste projeto. Obrigada por todo o trabalho de orientação, incentivo e partilha de ideias. Um obrigada ainda maior, por me ter permitido crescer enquanto profissional e por me ter permitido participar em todo o trabalho desenvolvido por uma equipa de investigação em que tive de por “mãos ao trabalho” e estar em contacto com os professores e “ir ao terreno”, neste caso, a uma escola. Obrigada Professora!

À **equipa de investigação** do Projeto *Cyberbullying*, por todo o apoio.

À **Prof.^a Doutora Paula da Costa**, por todo o trabalho de apoio, profissionalismo demonstrado, incentivo, boa disposição e empenho. Uma obrigada por todo o tempo que me disponibilizou e ajudou. Gostaria, ainda, de agradecer e referir o facto de estar sempre disponível para me ajudar sempre que fosse preciso e sempre com empenho e interesse. Quero expressar os meus sinceros agradecimentos por ter contribuído e por tudo ter feito, para que eu pudesse ir mais além e continuar os meus estudos, algo que, sem o incentivo e o apoio da Professora, talvez não acontecesse. Muito obrigada! Os meus sinceros agradecimentos, professora Paula!

À **Prof.^a Doutora Nádia Pereira**, igualmente, pelo apoio na parte da análise de um programa que nunca tinha utilizado e que foi muito importante na construção do meu trabalho. Muito obrigada, também, por estar sempre disponível para me receber.

Aos **meus pais**, por todo o apoio que me têm dado ao longo da vida, por me apoiarem sempre nas decisões que tomo e por me incentivarem desde sempre. Sem eles nada disto teria sido possível. Um obrigada muito especial por serem quem são, por estarem sempre comigo, por nunca me deixarem e, especialmente, à minha mãe, que nunca me deixou “cair”, principalmente, nos momentos difíceis, e ao meu pai, que tinha sempre uma frase que me fazia rir, sobretudo nos momentos de ansiedade e desespero. Tenho muito orgulho em dizer que sou vossa filha.

À **minha irmã**, a minha fiel e melhor amiga, quem cuidou de mim quando quase desapareci, quando quase deixei este mundo e quando quase perdi as minhas forças. Estiveste

sempre lá maninha, e tal como tu nunca me deixaste, eu nunca te vou deixar e serás sempre a primeira pessoa da minha lista. Não começamos juntas esta batalha mas acabaremos juntas os nossos cursos e esta grande batalha, sempre juntas, caminharei sempre ao teu lado.

À Faculdade de Psicologia, por me ter acolhido, pelo profissionalismo e bom desempenho dos seus profissionais que fazem com que volte sempre a esta casa.

Muito obrigada!

Era uma vez...

duas rãs que caíram numa taça de natas. No início, as duas rãs tentaram bater as patitas para chegarem à borda do recipiente. Mas, era inútil; por mais que se mexessem, não saíam do mesmo lugar e estavam cada vez mais atoladas. Uma delas disse em voz alta:

- Já não aguento mais. É impossível sair daqui. Não se consegue nadar nesta pasta. Já que vou morrer, não vejo de que serve prolongar este sofrimento. Não faz sentido morrer cansada por causa de um esforço inútil.

Dito isto, deixou de bater com as patitas e afundou-se rapidamente, engolida pelo espesso líquido branco.

A outra rã, mais persistente ou, talvez, mais casmurra, disse para si mesma:

- É escusado! Não consigo avançar nesta pasta. No entanto, se vou morrer, prefiro lutar até ao meu último fôlego. Não quero morrer um segundo que seja antes da minha hora. Continuou a dar às patas e a chapinhar sempre no mesmo lugar, sem avançar um centímetro sequer, durante horas e horas...

E, de repente, de tanto bater com as patas e com as coxas, de tanto mexer e remexer, a nata transformou-se em manteiga. Surpreendida, a rã deu um salto e, patinando, chegou à borda do recipiente.

Daí, pôde regressar a casa, coaxando alegremente.

Jorge Bucay (Adaptado)

Resumo

O presente estudo tem como objetivo perceber que mecanismos de descomprometimento moral emergem no discurso dos professores, relativamente ao comportamento de agressores de *cyberbullying*. Propõe-se de igual forma perceber quais as perceções dos professores sobre o fenómeno de *cyberbullying*. Neste âmbito, foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas, a professores, com idades compreendidas entre os 25 e os 65 anos. A análise temática dos dados revelou que os mecanismos de descomprometimento moral que apresentaram maior incidência no discurso dos professores foram a linguagem eufemística e a comparação vantajosa. Estes resultados indicam, assim, que os professores desvalorizaram a gravidade do comportamento do agressor, comparativamente com situações que consideravam mais graves e tentam justificá-lo. Verificou-se também alguma incidência no que respeita à atribuição de culpa à vítima e ao deslocamento da responsabilidade. Estes resultados indicam que os professores que se descomprometem moralmente das situações de *cyberbullying* parecem desvalorizar o grau de seriedade do comportamento do agressor, utilizando uma justificação moral ou comparando-o com algo que para si é percecionado como mais grave (i.e., justificação moral e comparação vantajosa), além de atribuírem frequentemente a responsabilidade pelo comportamento do agressor à vítima (i.e., atribuição de culpa). Quando às perceções, verificou-se que a maioria dos professores tinha conhecimento do fenómeno de *cyberbullying* e que a escola tinha tomado prevenções no âmbito desta problemática. No entanto verificou-se entre os professores uma confusão de conceitos na medida em que referiram que o conceito de *cyberbullying* era uma agressão, não mencionando características específicas, como a repetição e a intencionalidade. No que respeita às estratégias de intervenção, foi referido que existe pouca intervenção ainda neste âmbito, no entanto os professores mencionaram algumas estratégias, tais como o diálogo com a turma, participação do comportamento ao diretor de turma, falar com a vítima, falar com os alunos, falar com a família ou a polícia e a elaboração de formações e workshops. O presente estudo contribuiu para providenciar uma maior compreensão do papel dos professores na intervenção em situações de *cyberbullying*. Este estudo torna-se importante na medida em que, com os resultados obtidos das perceções dos professores, podem-se definir estratégias de intervenção no que respeita a este fenómeno.

Palavras-chave: *Cyberbullying*; Perceções; Descomprometimento Moral; Professores.

Abstract

The present study aims to investigate teachers' perceptions of cyberbullying and the moral disengagement mechanisms that may emerge in their discourse regarding the phenomenon. It also proposed to understand the strategies teachers suggest to resolve cyberbullying situations. Twenty semi-structured interviews were conducted with 25 to 65-year-old teachers from a group of schools. A thematic analysis revealed that most teachers were aware of the concept of cyberbullying and the prevention measures which have been taken in their schools with regards to this phenomenon. Regarding teachers' perceptions of cyberbullying, most were aware of the phenomenon and that the school had taken precautions in the context of this problem. However, specific characteristics of cyberbullying which are included in its definition, such as repetition and intentionality, were not mentioned. The mechanisms of moral disengagement that emerged with greater frequency in teachers' discourse were euphemistic labelling and advantageous comparison. These findings indicate that teachers who were morally disengaged from cyberbullying situations seemed to devalue the degree of seriousness of the aggressor's behavior in some way, when compared to situations that they found severer and therefore, tried to justify it. Findings also indicated that there was some attribution of guilt to the victim and displacement of responsibility. Regarding intervention strategies, teachers mentioned that there is little intervention in this area. However, teachers referred to some strategies, such as debating with the class, reporting the behavior to the class director, speaking to the victim, other students, with family the or police, and preparing training and workshops. In line with these findings, this study contributed to providing a greater understanding of the role of teachers in preventing and intervening in cyberbullying situations. This study also provides important insights to define intervention strategies regarding this phenomenon.

Key-words: Cyberbullying, Teachers, Perceptions, Moral Disengagement.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. Introdução

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm vindo a assumir uma posição cada vez mais dominante na sociedade atual. Com o aparecimento das novas tecnologias, surgiram novas formas de estabelecer contacto com outras pessoas, conhecidas ou desconhecidas, de uma forma fácil e rápida. A *Internet*, por exemplo, encontra-se disponível a partir de casa e do telemóvel, tendo-se tornado numa ferramenta indispensável na vida quotidiana dos indivíduos. Porém, com a evolução tecnológica surgiram também novos riscos que podem contribuir para uma diminuição da convivência saudável entre os jovens, como por exemplo o *cyberbullying*.

O *cyberbullying* é um fenómeno que pode trazer consequências para vida dos adolescentes em diversos contextos, nomeadamente em casa e na escola. Em contexto escolar, a violência tem vindo a mostrar-se como um dos problemas centrais da atualidade que carece de intervenção adequada (Souza, Veiga Simão, & Caetano, 2014). Segundo Freire, Veiga Simão e Ferreira (2006), a presença de violência na escola coloca em causa o bem-estar dos alunos. Neste sentido, a violência em contexto escolar tem repercussões não só para os alunos, como também para os agentes educativos, o que condiciona o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, o desenvolvimento social e afetivo dos vários intervenientes (Souza, 2011).

Em situações de *Cyberbullying*, os professores desempenham um papel fundamental, uma vez que podem reportar a situação, bem como mobilizar esforços de prevenção deste fenómeno (Eden, & Olenik-Shemesh, 2013). Para uma melhor compreensão do comportamento destes profissionais neste contexto, torna-se imprescindível perceber as suas perceções relativamente ao fenómeno (Macalaulay et al., 2018). Deste modo, o presente estudo pretende compreender de que forma é que os professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico percecionam o fenómeno *Cyberbullying*. Foram selecionados professores dos 2º e 3º ciclos pelo facto de o *cyberbullying* ser um fenómeno que acontece frequentemente em alunos destas faixas etárias (Veiga Simão et al., 2017). Tem como objetivo também compreender se mecanismos de descomprometimento moral emergem no discurso dos professores, quando deparados com situações de *cyberbullying*. Por último, pretende-se perceber que estratégias utilizam os professores para lidar com o fenómeno do *cyberbullying*.

1.1. O cyberbullying como fenómeno social

O conceito de *bullying*, é nada mais, nada menos que uma forma de violência (Wendt & Lisboa, 2014). A violência referida, é feita entre pares e têm uma elevada prevalência no contexto escolar (Wendt & Lisboa, 2014). Designa-se por fenómeno caracterizado por um comportamento agressivo, intencional e repetitivo entre pares, em que está presente um desequilíbrio de poder, e a vítima é considerada tanto física como psicologicamente como alguém mais fraco por parte daquele que é designado por agressor (Patchin & Hinduja, 2006). O *bullying* é caracterizado como um comportamento consciente, intencional, deliberado, hostil e sistemático de uma ou mais pessoas para ferir os outros (Souza, S., Simão, A., & Caetano, A., 2014). A literatura tem ainda providenciado uma distinção entre duas formas do fenómeno do *bullying*, nomeadamente, “direto” e “indireto” (Macalaula et al., 2018). Ou seja, o *bullying* direto é quando o indivíduo agride outro, enquanto o indireto é, por exemplo, quando alguém cria um boato e este se espalha por outros, não existindo, portanto, uma agressão direta.

Com o avanço das novas tecnologias, o *bullying* tomou novas proporções com recurso a *e-mails*, *chats*, *Messenger*, *YouTube*, *Facebook*, entre outros. A este fenómeno deu-se o nome de *cyberbullying*. Amado, Matos e Pessoa (2009) definiram o *cyberbullying* como uma forma indireta de *bullying*, que agrava as suas consequências e afeta negativamente o sentido de boa convivência e colaboração nas escolas. Os mesmos autores defenderam que, ao contrário de outras formas de *bullying*, as agressões efetuadas *online*, dirigidas a outra pessoa, uma vez publicadas, podem permanecer indeterminadamente na *Internet* e ser difundidas com extrema rapidez.

O *cyberbullying* tem sido caracterizado por alguns autores (Slonje & Smith., 2008) como uma manifestação de agressão ou assédio moral, que ocorre por meio de recursos tecnológicos modernos, mais especificamente, telemóveis ou pela *Internet*. Contrariamente a outras formas de *bullying*, o *cyberbullying*, ancorado nas tecnologias da informação, transcende as fronteiras do tempo (na medida em que a ofensa se pode manter infinitamente presente no espaço virtual), como também as fronteiras do espaço pessoal e físico.

O *cyberbullying* difere do *bullying* presencial, pois pode ter continuidade fora do espaço físico escolar, dada a possibilidade de a vítima estar sempre contactável por via das tecnologias da comunicação. Quando ocorre um episódio de *bullying*, podem existir observadores no local a presenciar as agressões (Olweus, 1993), enquanto no *cyberbullying*, as agressões podem ser publicadas *online* para o público em geral, podendo ser vistas por todos, quer conheçam ou não a vítima (Campos, 2009). Este fenómeno implica a utilização das tecnologias da informação e

comunicação como suporte para um comportamento intencional, repetido e hostil entre pares, desenvolvido por um indivíduo ou grupo de indivíduos para fazer mal a outros (Patchin & Hinduja, 2006).

Tal como no *bullying*, o *cyberbullying* é caracterizado por um comportamento negativo e agressivo, executado repetidamente de forma intencional entre pares e que ocorre num relacionamento onde há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Anderson & Sturm, 2007). Por outro lado, duas das principais diferenças entre o *bullying* presencial e o *cyberbullying* prendem-se com o anonimato do agressor, conferido pelas novas tecnologias e a rápida difusão da humilhação, provocação, insulto, rumor e difamação entre um público desconhecido e amplo na *Web*.

Alguns estudos têm evidenciado que existem quatro fatores inerentes à prática do *cyberbullying* através da *Internet*, nomeadamente, a persistência, pesquisabilidade, replicabilidade e audiências invisíveis, agravando mais intensamente o estado emocional da vítima (Morais, 2007). Para além disso, enquanto nos casos de *bullying* a vítima é geralmente mais fraca (física ou psicologicamente) que o agressor, no *cyberbullying* esse princípio não é regra, visto que não existe contacto presencial aquando as agressões.

No que respeita às tipologias comportamentais do *cyberbullying*, Willard (2007) apresentou uma tipologia que classifica o *cyberbullying* consoante os vários tipos de comportamentos agressivos com recurso às tecnologias. Um desses comportamentos inclui a demonstração de ódio (*flaming*), onde existem confrontos *online* através do uso de mensagens eletrónicas com linguagem agressiva e vulgar que pode incluir insultos ou ameaças. O assédio constitui também um desses comportamentos e consiste no envio repetido e contínuo de mensagens ofensivas, rudes e insultuosas. A difamação, outro dos comportamentos mencionados, consiste no envio de comentários depreciativos, boatos cruéis ou rumores sobre alguém, para prejudicar a sua reputação ou amizades, com a criação de uma página *web* ou *website* destinado a insultar outra(s) pessoa(s). De igual forma, a personificação consiste em entrar na conta de alguém, fazendo-se passar por essa pessoa e enviar mensagens para fazer a pessoa ficar mal perante os outros, de forma a provocar problemas e a prejudicar a sua reputação ou amizades. Outro dos comportamentos referidos consiste em partilhar informações ou imagens embaraçosas de alguém *online* (*outing*). Enganar alguém (*Trickery*) foi outro dos comportamentos mencionados pelos autores e que envolve convencer alguém a revelar segredos ou informação embaraçosa e depois partilhá-la *online*. A exclusão também foi referida como um dos comportamentos agressivos e que consiste em excluir alguém de forma intencional e cruel de um grupo *online*, como de uma lista de amigos, de um jogo *online* ou de

um fórum. Por fim, a ciberperseguição (*ciberstalking*) foi igualmente considerada como um dos comportamentos agressivos onde se verifica o envio repetido de mensagens que incluem ameaças físicas que são muito intimidantes ou exercer outras atividades *online* que provocam medo e insegurança na vítima.

No que respeita à sua expansão, o *cyberbullying* tem vindo a aumentar em vários países, constituindo um problema muito sério que as sociedades modernas têm de enfrentar. Alguns estudos têm evidenciado que aproximadamente dezasseis crianças por ano vítimas de *cyberbullying* cometem suicídio no Reino Unido - ao que comumente se apelida de *bullycide* (Anderson & Sturm, 2007). Mais do que um problema a nível individual, o *cyberbullying* enquadra-se como um problema social.

O *cyberbullying* traz consequências trágicas para a saúde mental dos indivíduos, danificando os seus relacionamentos e a sua reputação social e diminuindo, portanto, a sua qualidade de vida e saúde. O *cyberbullying* pode também ser considerado como um problema de saúde pública (Anderson & Sturm, 2007), devendo ser também da responsabilidade dos sistemas e serviços de saúde pública, na medida em que estes são responsável pela prevenção da doença e pela promoção da saúde física e mental dos indivíduos, mediante o esforço organizado da comunidade, tendo por base a intervenção social.

Em 2010, a prevalência do *cyberbullying* nos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico Público Português foi de 19,5%, segundo uma investigação realizada por Pedro Ventura (2011). Esta investigação referiu ainda que esta percentagem corresponde a um quinto da população estudantil entre os onze e os dezasseis anos de idade. Com base no Projeto *Cyberbullying – Um Diagnóstico da Situação em Portugal*, Amado, Matos e Pessoa (2012), um estudo piloto revelou através de dados provenientes de 339 questionários a alunos dos 6.º, 8.º e 11.ºs anos de escolaridade, que 15,6% dos alunos já tinham sido vítimas de *cyberbullying*. Relativamente ao ano de escolaridade, no 6.º ano a percentagem de vítimas foi de 10%, no 8.º ano de 20,3%, diminuindo no 11.º ano, cuja percentagem foi de 16,7%. Estes investigadores constatarem também que trinta e oito desses alunos conheciam o agressor e treze responderam que não o conheciam. Dos agressores 51% eram colegas da escola.

Considerando que a incidência de *cyberbullying* tem vindo a aumentar no contexto português (Pereira, Spitzberg, & Matos, 2016), e que as consequências podem ser graves para as vítimas, o presente estudo pretende centrar-se neste fenómeno como ponto de partida para perceber as perceções dos professores relativamente ao mesmo, com particular ênfase nos mecanismos de descomprometimento moral que poderão emergir no seu discurso. Estes mecanismos são utilizados de forma a desculpabilizar comportamentos prejudiciais, operam a

nível individual e coletivo (Bandura, 2002) e podem influenciar comportamentos agressivos em contextos de cyberbullying (Bandura, 2002). Desta forma, torna-se impreterível compreender se este tipo de mecanismos emerge no discurso dos professores, uma vez que estes profissionais encontram-se em contextos educativos onde podem intervir junto dos jovens de forma pró-social.

1.2. Teoria sociocognitiva de agência moral e mecanismos de descomprometimento moral

Na teoria socio-cognitiva de agência moral, o raciocínio moral é traduzido em ações através de mecanismos de autorregulação, através dos quais a agência moral é exercida (Bandura, 2002). O pensamento moral é um processo em que as regras e padrões multidimensionais são usados para o julgamento do comportamento Bandura (2002). Neste âmbito, o raciocínio moral está ligado à ação moral por meio da autorregulação afetiva de mecanismos pelos quais a agência moral é exercida (Bandura, 2002). Por conseguinte, o descomprometimento moral (*moral disengagement*) é um mecanismo cognitivo pelo qual um indivíduo convence-se a si próprio que um comportamento que é contrário ou que vai contra os seus padrões morais, é aceitável (Medidor & Bauman, 2016). No que se refere aos padrões morais, é de referir que estes funcionam como reguladores internos do comportamento. Além disso, os mecanismos de autorregulação não funcionam, a menos que sejam ativados. Existe assim, um funcionamento psicossocial pelo qual as autossanções morais podem ser desprendidas de comportamentos desumanos. A ativação seletiva e a separação das autossanções permitem, pois, diferentes tipos de comportamento por pessoas com os mesmos padrões morais (Bandura, 2002).

De acordo com a teoria sociocognitiva, as pessoas são produto e produtoras do ambiente em que vivem. Bandura (2002) propôs o conceito de descomprometimento moral para mostrar como as pessoas podem encontrar justificações para cometer atos antissociais sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso. O termo *disengagement* transmite a ideia de que é possível o indivíduo desprender-se ou descomprometer-se dos próprios padrões morais para praticar atos antissociais de forma consciente, sem haver condenação. Neste sentido, através de diferentes mecanismos de descomprometimento moral, o indivíduo não assume a responsabilidade pela ação cometida e encontra maneira de justificar o comportamento moralmente inaceitável (Azzi, 2011). Por exemplo, num estudo sobre bullying de Hymel e colaboradores (2005), a culpabilização da vítima foi um dos mecanismos de descomprometimento moral preditores de comportamentos agressivos entre pares, sendo que a maioria dos participantes indicou que as

vítimas eram agredidas por serem diferentes (87%), ou então por serem merecedoras de tais agressões (67%).

Existem diferentes mecanismos de descomprometimento moral que operam em quatro locus. Primeiro, a justificação moral, a linguagem eufemística e a comparação vantajosa operam no locus do comportamento. Ao nível do locus de agência do comportamento operam a deslocação da responsabilidade e a difusão da responsabilidade para ocultar a responsabilidade pessoal. No locus de resultado do comportamento opera o mecanismo de minimização/desconsideração das consequências prejudiciais do próprio comportamento. Por fim, ao nível do locus do recetor (destinatário da ação) do comportamento operam a desumanização e a atribuição de culpa ao recetor (Bandura, 2016).

Especificamente, ao justificar moralmente os seus comportamentos prejudiciais, o indivíduo reestrutura cognitivamente esses mesmos comportamentos para que se tornem socialmente aceitáveis, através de finalidades morais e sociais dignas que lhes são atribuídas (Bandura, 2016). Geralmente os indivíduos não se envolvem em comportamentos prejudiciais, a menos que tenham justificado a moralidade das suas ações.

A linguagem eufemística é utilizada de forma a tornar o comportamento socialmente aceite (Bandura, 2016). A linguagem molda os padrões de pensamento nos quais as ações são baseadas. As atividades podem assumir aparências diferentes, dependendo de como são chamadas. A linguagem eufemística é amplamente utilizada para tornar o comportamento prejudicial respeitável e reduzir a responsabilidade pessoal (Bandura, 2002). Os indivíduos comportam-se de pior forma, quando as ações agressivas recebem um rótulo menos gravoso, do que quando são chamados agressão (Diener et al., 1975, citado por Bandura, 2002). Quanto à comparação vantajosa, o indivíduo compara o comportamento prejudicial com outro mais repreensível, de forma a atribuir-lhe menor importância (Bandura, 2016).

A deslocação de responsabilidade refere-se à atribuição da responsabilidade pelo comportamento prejudicial a pressões sociais, ou a uma pessoa ou entidade detentora de autoridade (Bandura, 2016). Já na difusão de responsabilidade, o exercício do controlo moral é enfraquecido quando a agência pessoal é ofuscada pela difusão da responsabilidade por um comportamento prejudicial. Qualquer dano feito por um grupo pode ser atribuído, em grande parte, ao comportamento dos outros. As pessoas comportam-se de forma mais cruel sob a responsabilidade do grupo do que individualmente.

Na distorção de consequências, os indivíduos não aceitam os danos que o seu comportamento prejudicial causa a outros. Além da desatenção seletiva e da distorção cognitiva

dos efeitos, a deturpação pode envolver esforços ativos para desacreditar a evidência do dano que é causado (Bandura, 2016).

Relativamente à desumanização, os indivíduos atribuem qualidades desumanas a quem prejudicam e percebem as vítimas como objetos sub-humanos sem sentimentos e preocupações. Por fim, na atribuição de culpa, o indivíduo culpabiliza quem perturba (i.e. a vítima) pelo comportamento prejudicial que ele próprio teve (Bandura, 2016).

Os estudos sobre o descomprometimento moral em relação aos professores parecem ser poucos. O descomprometimento moral tem vindo a ser mais estudado em relação ao bullying presencial (aquele em que há contacto com a vítima), no entanto, nos últimos anos alguns estudos têm examinado a relação entre o cyberbullying e estes mecanismos (Bussey, Fitzpatrick, & Raman, 2010; Pornari & Woord, 2010). Por exemplo, um estudo que examinou o papel das respostas dos professores aos incidentes de bullying e vitimização, e especificamente, se o descomprometimento moral mediava a associação entre diferentes tipos de respostas dos professores para o comportamento de bullying, concluiu que existia uma associação entre o comportamento de descomprometimento moral e bullying e cyberbullying (Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012). Os alunos que eram mais moralmente descomprometidos, tinham estado mais envolvidos intimamente do que aqueles que eram menos descomprometidos moralmente. Estes mecanismos serão considerados no presente estudo de forma a compreender melhor as percepções dos professores relativamente ao fenómeno de *cyberbullying* e seus intervenientes.

1.3. O papel do professor enquanto agente moral em situações de *cyberbullying*

Perante os perigos que a *Internet* pode representar, a prevenção torna-se uma das principais armas contra o *cyberbullying*. Essa prevenção deve partir dos principais agentes educativos, como os pais/encarregados de educação, os professores e os demais funcionários das escolas (Stauffer, 2011). Alguma literatura tem-se debruçado sobre a forma como os professores lidam com o *cyberbullying*, bem como as suas percepções e fatores contextuais que podem influenciar o seu comportamento (DeSmet et al., 2015). Vários estudos concluíram que os grupos de professores diferiam no que respeita às práticas, percepções e características de contexto, quando deparados com o fenómeno do *cyberbullying*. Por exemplo, num estudo com o objetivo de analisar as percepções, crenças e preocupações dos professores sobre o *cyberbullying*, verificou-se que estes profissionais referiram que o *cyberbullying* era um problema na escola, sugerindo a necessidade de intervenção urgente através da elaboração de

políticas de escola, melhorando a consciência da equipa da escola, como também do desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção por parte dos pais (Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2013).

Num outro estudo recente com um objetivo muito semelhante ao acima descrito, (analisar as perceções, crenças e preocupações de professores sobre o *cyberbullying*) concluiu-se que os mesmos relataram que o *cyberbullying* era um problema na escola, sugerindo que devia haver uma atenção urgente dada ao assunto através da elaboração de políticas educativas (DeSmet et al., 2015). Sugeriram ainda que se deveria melhorar a consciência das equipas multidisciplinares das escolas e adotar estratégias que incluíssem os pais (o que poderão fazer e como poderão agir) (DeSmet et al., 2015). Os autores do estudo concluíram que as professoras (sexo feminino) estavam mais preocupadas com o *cyberbullying*, tinham mais informação sobre o assunto e acreditavam mais no compromisso da escola para lidar com o problema, em comparação com os professores (sexo masculino). Ainda, os professores de educação especial demonstraram mais preocupação, quando comparados com os outros professores e eram mais propensos a acreditar que o *cyberbullying* deveria ser confrontado.

Outro estudo exploratório propôs identificar as perceções de professores do Taiwan sobre o *cyberbullying* entre alunos e perceber as suas práticas relacionadas com a prevenção e intervenção no *cyberbullying*. Além disso, o estudo examinou as discrepâncias percebidas pelos professores entre relativamente a questões específicas relacionadas com o *cyberbullying*, como por exemplo, o anonimato, os diferentes comportamentos e as ferramentas tecnológicas utilizadas para praticar este tipo de fenómeno (Huang & Chou, 2012). Os resultados mostraram que os professores acreditavam que a circulação de imagens e vídeos embaraçosos eram os comportamentos mais prevalentes e que a mensagem instantânea era a ferramenta mais utilizada. O estudo também mostrou uma tendência dos professores para sobrestimar a disposição dos alunos para reportarem incidentes de *cyberbullying*. Por último, o estudo evidenciou que os professores não se mostraram confiantes para lidar com incidentes de *cyberbullying*.

Um outro estudo recente investigou a relação entre o descomprometimento moral de adolescentes e os tipos de respostas dos professores às situações de bullying e vitimização (Campaert, Nocentini, & Menesini, 2017). Os resultados indicaram que o descomprometimento moral é um mediador importante ao nível individual e sugeriram a inclusão de professores em intervenções anti-bullying com um foco específico no seu papel para o desenvolvimento moral dos adolescentes.

Relativamente à importância dos professores para intervir em situações de *cyberbullying*, alguns estudos mostraram que estes têm a responsabilidade de supervisionar as crianças quando estas utilizam a *Internet*, promovendo a consciência das questões de segurança (Patchin & Hinduja, 2006; Popović-Ćitić, Djurić, & Cvetković, 2011, citado por Macalaulay et al., 2018). A pesquisa mostrou que quando as crianças entravam em contacto com os riscos *online*, os professores adotavam um comportamento positivo, ou seja, procuravam ajuda ou, noutras situações, adotavam um comportamento neutro, isto é, ignoravam a situação (Macalaulay et al., 2018).

Os professores desempenham um papel fundamental para que a implementação das intervenções *antibullying* e *anticyberbullying* seja bem-sucedida (Macalaulay et al., 2018). Neste sentido, alguns estudos têm evidenciado como estratégias mais comuns no combate ao *cyberbullying* (Gimenez-Gualdo, 2018) a oferta de apoio às vítimas, a procura de ajuda de outros colegas, o envolvimento dos pais no caso, ou seja, é importante que os pais conversem com os seus filhos em conjunto com um professor. Deste modo, a comunicação facilita a instigação das medidas e das estratégias acima descritas, tratando-se de medidas de ação imediata que podem servir para alertar a família ou a escola (Perren et al., 2012). De igual forma, estes estudos evidenciaram que os próprios alunos ressaltaram a importância da ajuda dos pais, professores e amigos.

Ainda relativamente às estratégias de intervenção dos professores e dos alunos, verificou-se nalguns estudos que ambos concordam em procurar ajuda (DeSmet & Bourdeaudhuij, 2015) para comunicar o assédio e denunciá-lo à polícia (Perren et al., 2012) embora num nível mais restrito. Estes resultados complementam outros estudos que indicaram que os professores estariam mais inclinados para reportar o *cyberbullying* à sua direção de escola, falar com a vítima ou com o agressor e comunicar com a família (Stauffer, 2011).

Tendo em conta os estudos supracitados, como já foi referida, a incidência de *cyberbullying* em Portugal, torna-se imprescindível perceber qual o papel do professor no âmbito do fenómeno do *cyberbullying*. Em concordância, o presente estudo pretende compreender as perceções dos professores sobre o fenómeno *cyberbullying* e perceber se os mecanismos de descomprometimento moral emergem no seu discurso. Em concordância, pretende-se responder às seguintes questões de investigação:

(1) Como é que os professores percecionam o fenómeno do *cyberbullying*?

(2) Que mecanismos do descomprometimento moral emergem no discurso dos professores?

(3) Que estratégias utilizam os professores para lidar com o fenómeno do *cyberbullying*?

Capítulo II - Metodologia de Investigação

2.1. Participantes e contexto

O presente estudo está inserido nos projetos *Cyberbullying: A regulação do comportamento através da linguagem* (PTDC/MHC-PED/3297/2014) e *O Efeito do Observador em Cyberbullying: A responsabilidade e intervenção através da regulação do comportamento na adolescência* (SFRH/BPD/110695/2015), desenvolvidos por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia, da Universidade de Lisboa, em parceria com o Instituto Superior Técnico.

Os dados do presente estudo foram recolhidos numa escola da região sul de Portugal. Trata-se de um agrupamento com 254 professores e educadores e 2448 alunos. Participaram neste estudo 20 professores ($M_{idade} = 42,9$ anos; 80% do sexo feminino) das disciplinas de Matemática, Ciências, Desenho, Educação Física, Físico-química, Geografia, TIC e História. A seleção da amostra foi feita por conveniência e tendo em conta o facto de serem somente professores do 2.º e 3.º ciclos. Quando ao ciclo de ensino dos professores, 15 ensinavam alunos dos 5.º e 6.º anos, enquanto os restantes cinco professores lecionavam a alunos dos 8.º e 9.º anos de escolaridade. É um corpo docente relativamente estável, pois 78% dos docentes pertencem ao quadro do Agrupamento. Os docentes estavam organizados em seis departamentos, de acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento. O trabalho pedagógico realizado no Agrupamento contava ainda com a colaboração profissional de um psicólogo e de alguns técnicos contratados: um mediador social, um técnico de serviço social e uma terapeuta da fala.

2.2. Instrumento

Foi utilizado um guião de entrevista desenvolvido no âmbito dos projetos de investigação *Cyberbullying: A regulação do comportamento através da linguagem* (PTDC/MHC-PED/3297/2014) e *O Efeito do Observador em Cyberbullying: A responsabilidade e intervenção através da regulação do comportamento na adolescência* (SFRH/BPD/110695/2015). Este guião foi adaptado para professores de forma a perceber as suas perceções sobre o cyberbullying, quais os mecanismos de descomprometimento moral que poderiam emergir no seu discurso relativamente a este fenómeno e quais as estratégias de intervenção que utilizavam para resolver este tipo de incidentes.

O guião da entrevista enquadró os objetivos específicos em quatro blocos temáticos: bloco A; legitimação da entrevista, bloco B, apresentação de cenários de *cyberbullying* e descomprometimento moral; bloco C, perceções sobre a problemática do *cyberbullying* e estratégias de intervenção; bloco D, finalização da entrevista.

No momento da legitimação da entrevista, procedeu-se ao fornecimento da informação ao entrevistado sobre o trabalho a desenvolver, referida a pertinência do estudo e os seus objetivos, foi solicitada a colaboração do entrevistado e dada a garantia da confidencialidade. Foi igualmente referido que como as entrevistas seriam gravadas em áudio, os registos seriam destruídos após a sua transcrição. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes no tratamento dos dados.

Foram apresentados três cenários hipotéticos e diferenciados de *cyberbullying* aos entrevistados. O cenário 1 (C1) tem lugar numa rede social fictícia (i.e., *ChatApp*) e envolve uma conversa entre um grupo de turma, em que é partilhada uma foto de um macaco, referindo que este se parece com a vítima. Deste cenário, fazem parte o agressor, aquele que publica a foto e dá início à discussão, e cinco observadores, que se dividem entre os apoiantes do agressor e os defensores da vítima. A vítima reage à publicação, apelando para que parem com aquele comportamento. O cenário 2 (C2) passa-se igualmente numa rede social fictícia (i.e., *YouChoose*), onde a vítima publica um vídeo a dançar. Após a publicação, a vítima obtém alguns comentários anónimos, não sendo possível saber se é apenas um agressor ou mais. Nos comentários feitos, são visualizados comentários que remetem para o assédio sexual e a ameaça. A vítima não reage aos comentários. O cenário 3 (C3) passa-se também numa rede social fictícia (i.e., *MyFace*), onde o agressor publica uma fotografia que lhe foi enviada pela vítima, sendo esta publicada sem o seu consentimento. A publicação da fotografia é acompanhada por uma descrição com o intuito de gozar com a vítima. Fazem parte deste cenário, o agressor, aquele que publica a foto e dá início à discussão, e os observadores que se dividem entre os apoiantes do agressor e aqueles que defendem a vítima. A vítima reage à publicação, acabando no fim da conversa, por ameaçar o agressor.

A apresentação dos cenários teve como objetivo analisar os seguintes pontos: 1. De que forma o entrevistado percebe e avalia diferentes situações de *cyberbullying*, apresentadas nos três cenários (e.g., O que acha que se está a passar neste cenário?); 2. De que forma o entrevistado assume a responsabilidade por intervir (e.g., “Acha que deveria fazer alguma coisa? Se sim, qual a forma mais adequada de intervir? Se não, porque não lhe parece necessário?); 3. Quais as estratégias que conhece que podem ajudá-lo a intervir; 4. Qual a

opinião do entrevistado acerca da linguagem utilizada nos cenários (e.g., O que achou da linguagem utilizada nos cenários?).

No final da entrevista os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre a problemática do *cyberbullying*, e do papel dos professores e de referir estratégias de intervenção e prevenção.

2.3. Procedimentos – Técnicas e Métodos de recolha

Para a realização do presente estudo, foi elaborado um pedido de autorização, dirigido à direção da escola em estudo e ao agrupamento da mesma, a qual teve aprovação e foi então iniciada a recolha de dados junto dos professores.

Houve uma recolha de informação sociodemográfica junto dos professores e estes foram informados dos objetivos do presente estudo. De seguida, a realização das entrevistas semiestruturadas aos professores durante o início do 2.º período escolar, tendo a duração das mesmas variado entre 15 e 65 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, mediante a autorização dos respetivos professores e da direção do agrupamento de escolas. Quanto aos espaços disponibilizados pelo agrupamento para a realização das entrevistas, houve o acesso às salas de diretores de turma e às salas pertencentes a professores de várias disciplinas, para a realização das entrevistas. Estas salas foram selecionadas por estarem menos expostas a barulho, e pelo facto de serem somente para os professores das disciplinas, o que as tornou num lugar de poucas interrupções durante as entrevistas e com uma boa acústica para a realização das mesmas.

2.4. Análise de dados

No presente estudo houve a utilização de uma abordagem qualitativa com recurso a uma análise temática dos dados provenientes das entrevistas. Foi utilizado o programa NVivo 12 Pro. Esta abordagem qualitativa permitiu proceder a uma análise interpretativa dos comportamentos e discurso dos professores. A análise temática permitiu especificamente identificar, analisar e relatar temas emergentes dos dados em detalhe e de forma organizada. Este tipo de análise envolveu dois procedimentos, nomeadamente, a criação de categorias com base na literatura e a descrição e síntese temática dos dados.

A análise qualitativa das entrevistas envolveu a transcrição das 20 entrevistas realizadas aos professores, a inserção das 20 entrevistas no programa Nvivo 12 Pro, bem como a criação

e operacionalização das categorias e subcategorias (ver tabela 1) para a análise temática dos dados. Procedeu-se ao acordo interjuízes de 10% dos indicadores encontrados, de forma a garantir a fiabilidade da análise de conteúdo. A percentagem do acordo interjuízes foi de 83%, o que aponta para um bom nível de fiabilidade. Alguns indicadores serão expostos na apresentação e discussão dos resultados a título exemplificativo com o respetivo código de cada professor (e.g., P1, P2, P3, etc.).

Tabela 1

Operacionalização das categorias.

Tema	Categoria	Subcategoria	Operacionalização
Descomprometimento Moral	Destinatário da ação	Atribuição de culpa	O entrevistado faz verbalizações em que atribui culpa à vítima, considerando que o comportamento foi originado ou provocado pela mesma.
		Desumanização	O entrevistado faz verbalizações em que atribui qualidades não humanas à vítima, ou retira as suas qualidades humanas.
	Agente da ação	Deslocamento de responsabilidade	O entrevistado faz verbalizações em que não reconhece os intervenientes como principais culpados e atribui a responsabilidade dos comportamentos a agentes externos.
		Difusão da responsabilidade	O entrevistado faz verbalizações em que considera que a responsabilidade pelo comportamento que está a ser executado é partilhada com outros intervenientes.
	Resultados da ação	Distorção de consequências	O entrevistado verbaliza uma desvalorização das consequências dos comportamentos do agressor, vendo esses comportamentos como aceitáveis.
	<i>Locus</i> de comportamento	Comparação vantajosa	O entrevistado refere os comportamentos do agressor, comparando-os com outros comportamentos que considera mais graves.
		Justificação moral	O entrevistado verbaliza uma justificação moral para os comportamentos do agressor.
		Linguagem Eufemística	O entrevistado utiliza uma linguagem que diminui a gravidade da situação.

Percepções de cyberbullying	Percepções gerais dos professores acerca do fenómeno de <i>cyberbullying</i>	Conceito de <i>cyberbullying</i>	O entrevistado providencia uma definição de <i>cyberbullying</i> ,
	Percepções dos professores relativamente a casos de <i>cyberbullying</i> específicos	Interpretação de casos específicos de <i>cyberbullying</i>	O entrevistado verbaliza as suas percepções relativamente a casos específicos de <i>cyberbullying</i> , tendo em conta o contexto e intervenientes.
Estratégias de Intervenção	Estratégias utilizadas pelos professores para intervir junto dos alunos envolvidos em situações de <i>cyberbullying</i> .	Diálogo com a Turma	O entrevistado propõe resolver a situação de <i>cyberbullying</i> falando com a turma, quer da vítima, quer do agressor.
		Diretor de Turma	O entrevistado propõe dar conhecimento ao diretor de turma, na tentativa de que esta atue em relação à situação.
		Falar com a vítima	O entrevistado propõe tentar falar com a vítima para perceber o que aconteceu, numa tentativa de acalmar a situação.
		Falar com os alunos	O entrevistado propõe falar com os alunos, fazendo-os ver que a situação não é a correta.
		Família	O entrevistado propõe dar conhecimento à família, na tentativa de que esta atue em relação à situação.
		Formações e <i>Workshops</i>	O entrevistado propõe mostrar aos professores, através de formações e <i>workshops</i> , como devem atuar numa situação de <i>cyberbullying</i> .
		Polícia	O observador propõe dar conhecimento à polícia, na tentativa de que esta atue em relação à situação

Capítulo III- Apresentação e Discussão dos Resultados

O presente estudo propôs investigar as percepções dos professores acerca do fenómeno designado por *cyberbullying*, propôs também investigar os mecanismos de descomprometimento moral no discurso dos professores e por último, mas não menos importante as estratégias de intervenção propostas pelos professores.

Neste sentido, esta secção apresenta a discussão dos resultados referentes a estes três pontos acima descritos.

Os resultados apresentados decorrem da análise temática das entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de dar resposta às questões de investigação deste estudo, o que permitirá perceber as percepções dos professores, que tipo de mecanismos de descomprometimento moral emergem no seu discurso perante situações (Cenários) de *cyberbullying*, bem como as estratégias de intervenção que propõe.

3.1. Percepções dos professores acerca do fenómeno de *cyberbullying*

A tabela 2 apresenta os resultados das percepções dos professores acerca do fenómeno do *cyberbullying*. Em relação à definição de *cyberbullying*, é possível verificar que todos responderam a esta questão, isto é, 20 dos indicadores, sendo que os professores entrevistados eram 20. Nenhum dos professores fez uso da referência relativa às características incluídas na definição do *cyberbullying*, como por exemplo, a repetição, a intencionalidade, e o facto de ser um fenómeno entre pares (Patchin & Hinduja, 2006). Os professores mencionaram apenas que era um ato agressivo efetuado através de meios tecnológicos, o que remete para uma potencial falta de distinção entre o fenómeno de *cyberbullying* e uma agressão online. Este resultado sugere que existe uma necessidade de providenciar formação aos professores relativamente às características específicas do fenómeno do *cyberbullying* e o seu impacto, que é frequentemente prolongado (Amado et al., 2009).

Em relação à resposta afirmativa para o *cyberbullying*, de acordo com cada cenário, foi possível verificar que os cenários que apresentaram mais indicadores foram os cenários 1 e 2, apresentando cada um 20 indicadores. Quanto ao cenário 3, houve 19 respostas afirmativas, visto que um dos professores entrevistados não considerou que estivesse perante uma situação de *cyberbullying*.

Os cenários têm características diferentes, em particular o cenário 3, que representava uma jovem que fazia uma dança numa rede social, designada neste caso por “youchoose”.

Relativamente a este cenário, houve um professor que respondeu negativamente à questão “Se achava que se tratavam e uma situação de cyberbullying”, culpando a vítima do comportamento que estava a ter. É possível verificar aqui, um mecanismo de descomprometimento moral em relação ao comportamento do agressor, uma vez que houve a culpabilização da vítima (Bandura, 2002). Este aspeto será abordado na secção seguinte.

Foi possível também verificar que alguns professores salientaram que o cyberbullying era um problema da escola, apesar de ser uma minoria (P20 “O cyberbullying é isto mesmo... é um problema da escola não sei como...”). Este resultado vai ao encontro do que Eden e colaboradores (2013) verificaram no seu estudo, nomeadamente, que os professores referiram que o cyberbullying também era um problema na escola. O facto de os professores repararem que algo se passa na sua escola ao nível do cyberbullying, é em si, um primeiro passo para que haja uma intervenção refletida de forma a resolver situações desta natureza (Ferreira et al., 2019).

Tabela 2

Percepções dos professores relativamente ao cyberbullying

Subcategoria	Cenário 1	Cenário 2	Cenário 3	Frequência total
Definição de cyberbullying	“É a violência através da <i>Internet</i> ”.	“É as pessoas serem maltratadas, gozadas, insultadas, através de redes sociais”.	“É a agressão através dos meios virtuais, através de aplicações de redes sociais e websites <i>online</i> ”.	
Resposta afirmativa para cyberbullying	“Sim”.	“É <i>cyberbullying</i> ”.	“Sim”.	
Frequência por cenário (Resposta afirmativa)	20 (33,8%)	20 (33,8%)	19 (32,2%)	59 (100%)

Nota – A tabela acima apresentada corresponde ao modo como os professores percecionam o *cyberbullying*.

O mapa conceitual apresentado (figura 1) diz respeito às percepções dos professores acerca do fenómeno de *cyberbullying*, mostrando como subcategorias a definição de *cyberbullying*, que diz respeito à seguinte definição, o entrevistado providencia uma definição de *cyberbullying*, indicando maioritariamente o modo como é feito (através de redes sociais) e a resposta afirmativa para *cyberbullying* para cada cenário, ou seja, se os professores percecionam cada cenário como sendo ou não um cenário de *cyberbullying* -caso seja respondem “sim”, caso não seja respondem “não”.

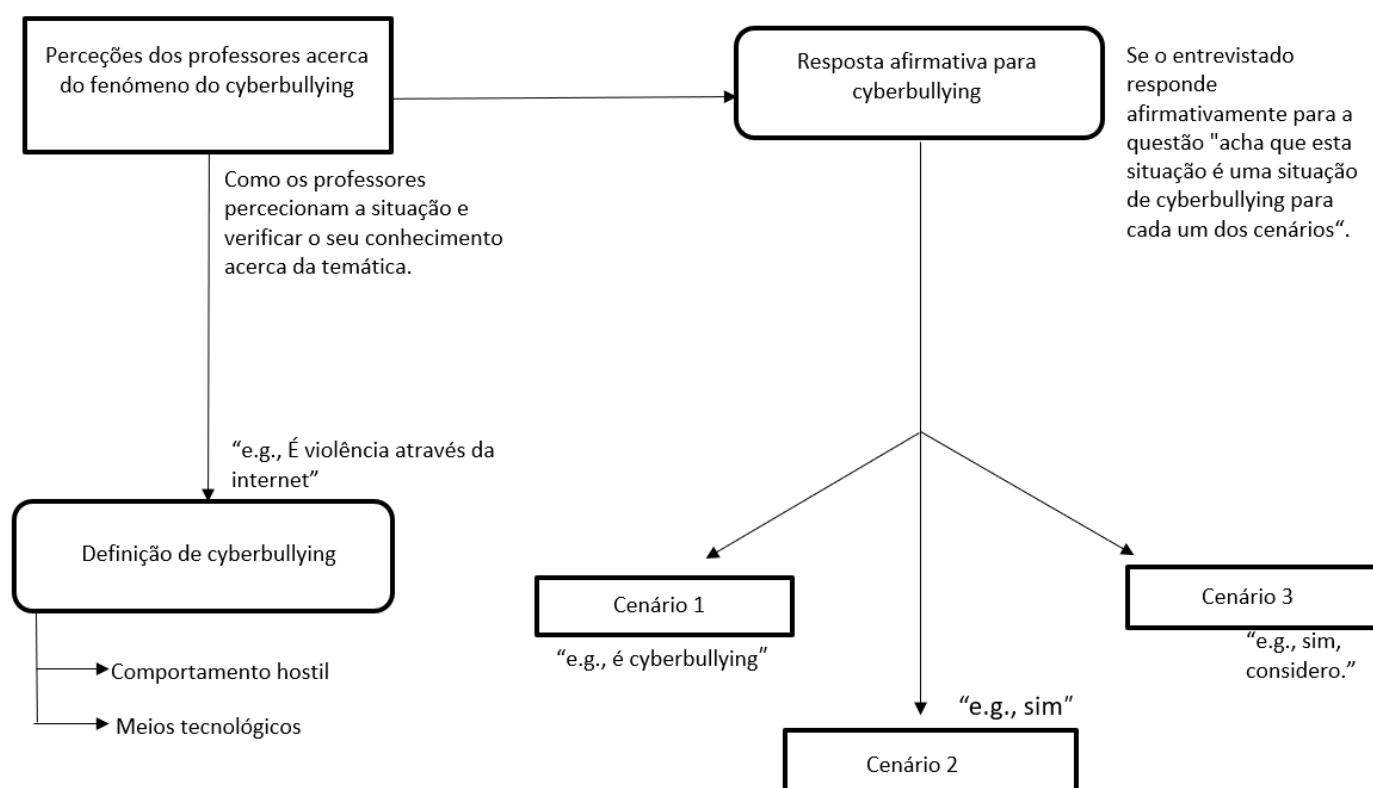


Figura 1. Mapa conceitual que mostra como os professores percecionam o fenómeno do *cyberbullying* e o seu conhecimento acerca do fenómeno.

3.2. Mecanismos de descomprometimento moral no discurso dos professores

Na tabela 3, apresentam-se exemplos de citações dos professores entrevistados, relativos aos mecanismos de descomprometimento moral que foram manifestados durante as entrevistas e que estão associados aos motivos que podem ter conduzido ao comportamento do agressor, em cada um dos três cenários. Nomeadamente, emergiram os mecanismos de descomprometimento moral de atribuição de culpa, linguagem eufemística, comparação vantajosa e deslocamento da responsabilidade.

Locus de comportamento

As subcategorias que apresentaram um maior número de indicadores foram a linguagem eufemística, com 39 indicadores e a comparação vantajosa, também com 39 indicadores, pertencendo ao locus de comportamento. Relativamente à linguagem eufemística, de forma a justificar o agressor em relação ao seu comportamento, os professores referiam que “É próprio dos jovens lidarem com a imagem dessa forma e conseguirem fazer com que o colega se sintam mal (...)” (P1) ou “Porque é normal, muitos jovens fazem estes vídeos, a cantar, a dançar... muitas publicações deste tipo.” (P3) Neste sentido, em situações de *cyberbullying*, os professores podem tentar minimizar comportamentos que não são moralmente aceites, utilizando expressões que lhe atribuem um peso menor do que aquele que o mesmo representa. O facto de os entrevistados utilizarem este tipo de expressões com esta finalidade sugere que os entrevistados encaram frequentemente as situações de *cyberbullying* como não sendo algo sério, o que pode ser uma das causas para estes não intervirem.

Em relação à comparação vantajosa, os professores, compararam o comportamento do agressor a outros que acham mais graves, diminuindo, o peso do comportamento do agressor. Na comparação vantajosa emergiram 39 indicadores mostrando que os professores tentaram minimizar o comportamento, comparando-o com um que acharam mais grave. Nas citações dos professores, verificou-se que estes compararam o comportamento do agressor com outros comportamentos mais agressivos, desvalorizando o primeiro. Por exemplo, (P10) referiu “É má, é má, mas ainda existem piores” e (P2) mencionou “A nível de telemóveis, existem situações mais graves”, considerando, desta forma, que o comportamento do agressor não era tão grave em comparação com outros.

Destinatário da Ação

Dentro do destinatário da ação emergiu a atribuição de culpa, com 36 indicadores. Relativamente à atribuição de culpa, é possível referir que os professores atribuíram a culpa à vítima, considerando que o comportamento foi originado ou provocado pelas mesmas. Alguns indicadores exemplificam este mecanismo de descomprometimento moral, nomeadamente 8 indicadores, (P2) “A culpa é da Carla (vítima)” e (P1) “A própria pessoa que posta, a Carla. Neste caso, a Carla, ela é que vai despoletar isto e é que vai expor-se a (...)”. Este resultado vai ao encontro de outros evidenciados noutros estudos (e.g., Hymel et al., 2005) que mostraram que a culpabilização da vítima foi uma das subcategorias que influenciaram comportamentos agressivos entre pares, sendo que a maioria dos entrevistados indicou que as vítimas eram agredidas por serem diferentes, ou então por serem merecedoras de tais agressões.

Agente da Ação

Por fim, dentro do locus do agente da ação com o mecanismo de descomprometimento moral denominado por deslocamento da responsabilidade, surgiram 5 indicadores. O entrevistado fez verbalizações em que não reconheceu os intervenientes (vítima e agressor) como principais culpados e atribui a responsabilidade dos comportamentos a agentes externos, (P4) “O controlo devia ser muito mais supervisionado por parte dos pais, do *facebook*” e (P3) “Mas intervir com quem? Pode falar novamente com a turma, mas se não há um indivíduo que se identifica, nem sabemos se é alguém que anda na escola dela, ela suspeita que pode ser, mas se não há a identificação da pessoa...”. Neste exemplo em particular, o entrevistado tentou mostrar que o assunto não lhe dizia respeito, mas sim a outras pessoas, e tal como o próprio nome indica, deslocou a responsabilidade para outros que não sejam eles próprios.

No estudo de Campasert (2017) foi evidenciado que o descomprometimento moral está presente quando se trata de situações de cyberbullying e de bullying. Os autores evidenciaram que o modelo de respostas dos professores aos incidentes de vitimização, a não intervenção e o apoio às vítimas foram associados ao bullying indiretamente através do descomprometimento moral.

Os resultados que se obtiveram no presente estudo complementam esta ideia. Ou seja, que o cyberbullying ou até mesmo o bullying têm uma associação com o descomprometimento moral. Isto é visível através dos resultados que se obteve no presente estudo, em que foram manifestados quatro mecanismos de descomprometimento moral. No geral, os resultados contribuem para entender como os professores devem reagir para serem eficazes. Esta é uma

questão importante porque os alunos percebem frequentemente a intervenção dos professores como sendo ineficaz (Fekkes et al., 2005; Smith & Shu., 2000).

Os resultados do presente estudo, complementam e pode-se referir que acrescentam algo sobre a temática do cyberbullying. Especificamente, um professor que se descompromete moralmente perante uma situação de cyberbullying ou bullying, conseqüentemente terá alguma dificuldade em acreditar e em ajudar o aluno que sofre dessa problemática. Um professor que esteja alerta e que não se descomprometa moralmente, estará possivelmente mais reativo ao problema e a sua intervenção será realizada e potencialmente mais eficaz.

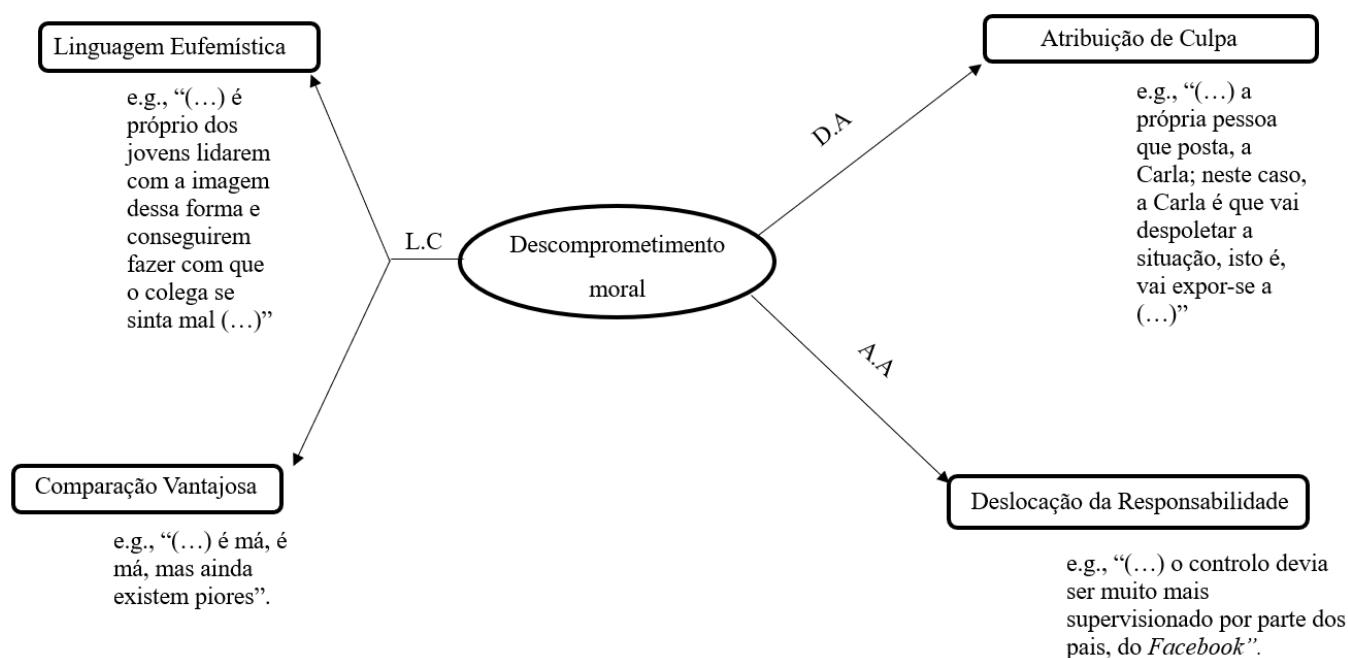
Tabela 3

Mecanismos de descomprometimento Moral

Locus	Mecanismo	Expressões utilizadas	Frequência
Locus de comportamento	Linguagem Eufemística	e.g., “É próprio dos jovens lidarem com a imagem dessa forma e conseguirem fazer com que o colega se sintam mal (...)”.	39 (32,8%)
		e.g., “São jovens que também não estão bem, ou que, realmente, em casa não têm... um modelo a seguir, sem normas, sem limites”.	
	Comparação vantajosa	e.g., “É má... é má..., mas ainda existem piores”.	39 (32,8%)
		e.g., “A nível de telemóveis, existem situações mais graves”.	
Destinatário da ação	Atribuição de culpa	e.g., “(...) a culpa aqui é sempre dos valores que são transmitidos em casa e dos valores de relacionamentos que são trabalhados na escola”.	36 (30.3%)
		e.g., “Aqui a culpa, portanto, tem um pouco a ver com a sociedade em que nós estamos inseridos (...)”.	
Agente da ação	Deslocação da responsabilidade	e.g., “O controlo devia ser muito mais supervisionado por parte dos pais, em relação ao facebook”.	5 (4,2%)
		e.g., “Mas intervir em relação a quem? Pode falar novamente com a turma, mas se não houver um indivíduo para identificar, nem sabemos se é alguém que anda na escola dela, ela suspeita que pode ser, mas se não há a identificação da pessoa...”.	
Frequência total			119 (100%)

Nota: A tabela 2 refere-se aos mecanismos que se manifestaram no discurso dos professores quando deparados com os cenários fictícios “C1 – Cenário *ChatApp*; C2 – Cenário *YouChoose*; C3 – Cenário *MyFace*”.

A figura 2 mostra o mapa conceitual do descomprometimento moral, evidenciando a forma como os dados foram categorizados. Pode-se verificar que este foi dividido em três subcategorias, de acordo com a literatura, sendo eles o destinatário da ação; o agente da ação e o locus de comportamento. O destinatário da ação diz respeito ao “destinatário do comportamento do agressor: vítima”, este, divide-se em duas subcategorias, sendo elas a atribuição de culpa e a desumanização. No agente da ação surgiu uma subcategoria, a deslocação da responsabilidade e a difusão de responsabilidade. No locus de comportamento emergiram duas subcategorias, nomeadamente, a linguagem eufemística e a comparação vantajosa.



Nota: D.A - Destinatário da ação; A.A - Agente da ação; L.C - Locus de comportamento.

Figura 1. Mapa concetual dos resultados obtidos no que respeita ao descomprometimento moral dos professores em relação ao *cyberbullying*

3.3. Estratégias de intervenção dos professores

A tabela 4 mostra as estratégias de intervenção que foram verbalizadas pelos professores entrevistados ($N=20$). As estratégias de intervenção dizem respeito às estratégias utilizadas pelos professores para "resolver" situações de *cyberbullying*.

Como é possível verificar no mapa conceptual na figura 3, verificou-se que os professores referiram sete estratégias: (1) *Diálogo com a turma* - o entrevistado propôs resolver a situação de *cyberbullying* falando com a turma, quer da vítima, quer do agressor; (2) *Diretor de turma* - o entrevistado propôs dar conhecimento ao diretor de turma, na tentativa de que esta atuasse em relação à situação; (3) *Falar com a vítima* - em que o entrevistado propôs tentar falar com a vítima para perceber o que aconteceu, para acalmar a situação; (4) *Falar com os alunos* - o entrevistado propôs falar com os alunos (vítima, agressor ou ambos), fazendo-os ver que a situação não é a correta; (5) *Família* - nesta estratégia de intervenção, o entrevistado propôs dar conhecimento à família, na tentativa de que esta atuasse em relação à situação; (6) *Formações e Workshops* - o entrevistado propôs mostrar a outros professores, através de formações e *workshops*, como deviam atuar numa situação de *cyberbullying* e, por fim, (7) o entrevistado propôs *dar conhecimento à Polícia*, na tentativa de que esta atuasse em relação à situação.

Quanto a estes indicadores, pode-se referir, segundo a tabela abaixo, que a estratégia de intervenção que os professores mais referiram como a que poderiam vir a utilizar, foi a do diálogo com a turma. Esta apresentou 17 indicadores, (P13) “Portanto, se calhar, tentar falar... numa situação mais concreta... numa turma...”, sendo a que mais se manifestou. De seguida, surgiu a estratégia de falar com os alunos, com 13 dos indicadores, (P2) “Sim. Tinha que chamar a atenção dos alunos de que não se poderia fazer isto.” Seguidamente, emergiu a estratégia de falar com a Polícia, com 8 dos indicadores, (P13) “Neste caso, se calhar, aqui apresentava queixa à policia”. Depois da estratégia de falar com a Polícia, surgiu com 7 indicadores a estratégia de falar com/comunicar à família P17. “Tentava falar com os pais”. Seguidamente, foi referida a estratégia de formações e *workshops* 4 indicadores, (P7) “Pode ser através de ações de formação, *workshops* desse género”, a de comunicar ao diretor de turma com 3 indicadores, (P8) “(...) falar com o diretor de turma (...)” e, por fim, emergiu a estratégia de falar com a vítima, com 2 indicadores, (P19) “a primeira pessoa com quem eu falava era com o miúdo, com a Isabel (vítima), neste caso”.

Num estudo sobre relativamente à intervenção por parte dos professores, foram destacadas como estratégias mais comuns (Gímenez-Gualdo, 2018) a oferta de apoio às vítimas, a procura de ajuda de outros colegas, o envolvimento dos pais no caso, ou seja, que os

pais conversassem com os alunos, neste caso os seus filhos em conjunto com um professor. Outros estudos mostraram a procura de ajuda (DeSmet & Bourdeaudhuij, 2015) junto das autoridades (e.g., polícia) (Perren et al., 2012) embora num nível restrito.

Comparando com as estratégias de intervenção dos professores entrevistados, é possível averiguar que existem alguns pontos em comum, nomeadamente o envolvimento dos pais no caso, e a busca de ajuda de outros colegas e a denúncia à polícia.

Relativamente à importância dos professores para intervir em situações de *cyberbullying*, alguns estudos mostraram que estes têm a responsabilidade de supervisionar as crianças quando estas utilizam a *Internet*, promovendo a consciência das questões de segurança (Patchin & Hinduja, 2006; Popović-Ćitić, Djurić, & Cvetković, 2011, citado por Macalaulay et al., 2018). A pesquisa mostrou que quando as crianças entravam em contacto com os riscos *online*, os professores adotavam um comportamento positivo, ou seja, procuravam ajuda ou, noutras situações, adotavam um comportamento neutro, isto é, ignoravam a situação (Macalaulay et al., 2018).

No presente estudo, os professores mostraram interesse em adotar alguns comportamentos de intervenção em casos de *cyberbullying*. Praticamente todos os professores entrevistados demonstravam interesse perante esta problemática, através das estratégias de intervenção que foram mencionadas durante as entrevistas.

Tabela 4

Estratégias de Intervenção dos professores

Subcategorias								Frequência Total
Estratégias de Intervenção	Diálogo com a turma	Diretor de turma	Falar com a vítima	Falar com os alunos	Família	Formações e workshops	Polícia	
<i>Frequência por subcategoria</i>	17 (31,5%)	3 (5,5%)	2 (3,7%)	13 (24,1%)	7 (12,9%)	4 (7,4%)	8 (14,8%)	54 (100%)

Nota – A tabela acima apresentada corresponde às estratégias adotadas pelos professores para "resolver" o problema do *cyberbullying*.

Como se pode verificar na figura 3, os professores responderam à questão que tipos de estratégias de intervenção utilizariam para os cenários demonstrados, indicando, no total, sete estratégias: “Diálogo com a turma”, “falar com o diretor de turma”; “falar com os alunos”; “falar com a vítima”, “falar com a família”, “dinamização de formações e *workshops*” e “falar com a polícia”. Estas estratégias / Intervenção e prevenção, dizem respeito às estratégias utilizadas pelos professores para intervir junto dos alunos envolvidos em situações de *cyberbullying*.

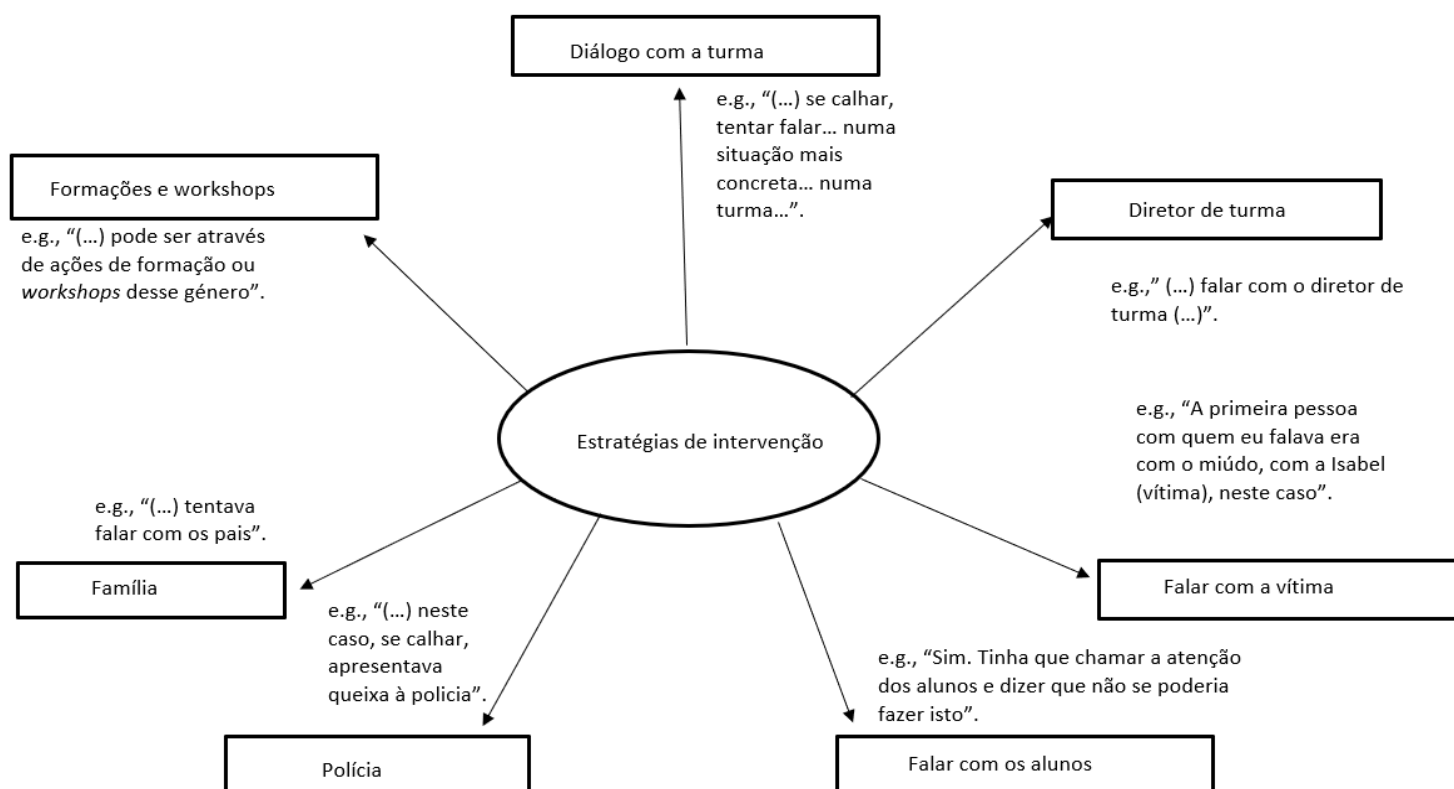


Figura 3. Mapa conceitual dos resultados obtidos no que respeita às estratégias de intervenção mencionadas pelos

Capítulo IV Considerações finais

4.1. Conclusão

Segundo Ferreira (2013), o *cyberbullying* é atualmente um dos problemas com que os jovens se deparam e cuja incidência tem vindo a aumentar devido à afluência destes às redes sociais. Para além disso, muitos dos jovens desconhecem os perigos do mundo cibernético, sendo que, por vezes, o virtual acaba por se transformar numa realidade que destrói o seu bem-estar físico, emocional e psicológico, chegando até, em casos mais graves, a levar os jovens ao suicídio (Francisco et al., 2015).

De facto, e partindo dos nossos resultados, os profissionais das escolas não têm conhecimento de quantos casos de *cyberbullying* ocorrem em relação aos seus alunos, no entanto, têm a noção de que o problema existe. Enquanto o *bullying* ou a violência na escola é mais fácil de ser detetado pelos intervenientes escolares, uma vez que acaba por ser visível, o *cyberbullying* é mais difícil de ser detetado, pois estes casos só chegam ao conhecimento de terceiros através de denúncias das próprias vítimas de *cyberbullying* (Ferreira, 2013).

Deste modo, a necessidade de intervenção nas escolas é urgente, na medida em que em determinados casos, as próprias vítimas de *bullying* na escola, acabam por se tornar, também elas, agressoras de *cyberbullying*, como forma de vingança, embora o façam e através do anonimato. Neste âmbito, através do acesso à *Internet*, em sua casa, a vítima de *bullying* sente-se segura, longe do seu agressor e pronta para atacar (Ferreira, 2013).

Segundo Oliveira (2008) citado por Ferreira (2013), no *cyberbullying* recorre-se à tecnologia para ameaçar, humilhar ou intimidar alguém através da multiplicidade de ferramentas da nova era digital. As redes sociais da *Internet*, os sites de partilha de fotos, as imagens de telemóvel, as gravações MP3, têm servido para desvirtuar a realidade, pondo em causa a intimidade e a reputação de cada um. Em Portugal, existem crianças e jovens que são vítimas de *cyberbullying*, vivem aterrorizados e com medo de que os colegas da escola descubram as mentiras fabricadas, têm medo de contar o que estão a viver. a maioria dos casos, o agressor esconde-se sob a capa do anonimato (Ferreira 2013).

É, portanto, essencial que os professores desenvolvam ou participem em intervenções que contribuam para que estes, enquanto observadores, tenham um papel mais ativo e positivo nestas situações de violência entre pares (Veiga Simão et al., 2017). Deste modo, é importante compreender quais os mecanismos que estão presentes no discurso dos professores, quando presenciam situações de agressão entre pares e, em particular, de *cyberbullying*, dada a escassez de investigação nesta área, em Portugal.

Para Amado, Matos, Pessoa e Jager (2009), o *cyberbullying* cria novas questões e desafios à escola, às famílias, assim como a todos os que têm responsabilidades políticas, sociais ou educativas. Os contornos deste fenómeno ainda não estão visivelmente definidos e a investigação neste domínio é algo recente, o que representa, uma perplexidade perante os casos e que ainda é necessário criar intervenções adequadas de forma a intervir com eficiência no fenómeno.

É possível dizer que muitos dos casos de *cyberbullying* correspondem a diferentes formas de violência escolar, sendo, por vezes, uma intensificação de uma situação de *bullying* ocorrida anteriormente (Anderson & Sturm, 2007). Esta situação pode começar no espaço escolar, mas facilmente transpõe este ambiente e manifesta-se por toda a vida social da vítima, levando-a ao isolamento (Anderson & Sturm, 2007). É fundamental que os pais e os professores se mantenham em alerta em relação às mudanças nos jovens (Veiga Simão et al., 2017). Alguns sinais de alerta como a diminuição do rendimento escolar, o não querer sair de casa, não atender o telefone, o não querer estar com os colegas, permitem identificar que os adolescentes estão com problemas e que algo não está bem (Morais 2005).

Morais (2005) indicou que para assinalar casos de *cyberbullying*, deve-se pedir aos professores para estarem atentos às alterações de comportamento e de personalidade dos jovens, como o isolamento, a agitação a ansiedade ou a depressão, dores físicas, o desinteresse por eventos sociais, o não querer ir para a escola ou, até mesmo, alterações na utilização das novas tecnologias.

Refira-se que os professores, os pais e os outros educadores, deverão ser motivados para pesquisarem os diferentes *websites* e programas disponíveis que alertam as crianças e os jovens para os perigos das novas tecnologias. As escolas podem ter o papel de adoção e criação de políticas de aplicação da *Internet*. Estas, devem preocupar-se com a instalação de filtragem e monitorização e devem, também, sensibilizar os alunos, os pais e os professores, no sentido de os alertar para esses perigos, promovendo uma educação tanto, para os riscos como para a resolução dos mesmos (Morais, 2005).

Em suma, e de forma a responder às questões de investigação deste estudo, os professores revelaram conhecimento acerca do fenómeno, pois aquando da questão sobre o que seria o *cyberbullying* e a sua designação, todos responderam, mesmo que não o fizessem da forma mais completa, não mencionando questões relacionadas com o anonimato, a repetição e a intencionalidade dos comportamentos agressivos entre pares. Os resultados obtidos indicam que existem professores que utilizam mecanismos de descomprometimento moral para se referirem a comportamentos de *cyberbullying*, de forma a tornar os comportamentos do

agressor como aceitáveis do ponto de vista moral e social. De um modo geral, os resultados sugerem que estes professores utilizaram mais mecanismos de descomprometimento moral, recorrendo a uma linguagem eufemística e comparação vantajosa (mecanismos mais manifestados), e verbalizando desta forma, uma justificação para os comportamentos do agressor, comparando-os com outros mais graves, e minimizando assim a gravidade do comportamento por parte do agressor para com a vítima de *cyberbullying*. Ainda, foi possível verificar que o mecanismo de atribuição de culpa à vítima esteve presente no discurso dos professores. Outro dos mecanismos manifestado foi a deslocação da responsabilidade, em que os professores entrevistados fizeram verbalizações em que não reconheceram os intervenientes como principais culpados, atribuindo a responsabilidade dos comportamentos a agentes externos, o que fez também com que se manifeste uma desresponsabilização do observador perante aquele comportamento. Relativamente às estratégias de intervenção e prevenção, os professores também apontam algumas estratégias possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos ou fora da mesma, demonstrando interesse e motivação nesta área, assim como motivação para solucionar os problemas com que se deparavam nos cenários de *cyberbullying*.

4.2. Limitações e sugestões para estudos futuros

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente, o facto de não ter sido tomado em consideração o género e a idade, na análise de dados, no que respeita, por exemplo, ao que cada professor achava do fenómeno e quais eram as suas opiniões e conclusões, o que não permite perceber se houve divergências em relação ao género e à idade. Talvez fosse pertinente analisar se, num mesmo grupo, existem diferenças entre os elementos neste âmbito.

Uma das limitações que também é possível apontar é o facto de não se ter questionado os professores relativamente ao porquê da resposta afirmativa ou negativa quando deparados com os três cenários fictícios que lhes foram mostrados. É possível apontar ainda como limitação o facto de não se ter questionado relativamente aos anos de serviço dos professores, o que poderia ter sido interessante para o estudo.

Outra limitação poderá ser o facto de os cenários apresentados aos professores serem fictícios e não corresponderem a situações reais de *cyberbullying*, fazer com que haja algum tipo de enviesamento no que respeita à realidade no que respeita a este fenómeno.

Ainda, uma outra limitação que se pode salientar é o facto de existir um baixo número de indicadores nas entrevistas, relativos aos mecanismos de descomprometimento moral em

estudo, às estratégias de prevenção e intervenção dos professores e às suas percepções acerca do fenómeno do *cyberbullying*. Este facto poderá ter resultado de não se ter uma amostra que se possa considerar abrangente, por serem realizadas somente 20 entrevistas a 20 professores, não permitindo uma generalização dos resultados para a população em estudo, como em estudos quantitativos e com amostras mais alargadas, como por exemplo se num estudo efetuado a professores mas no contexto português, ou seja, um estudo mais abrangente. No entanto, apesar desta limitação da amostra, foi possível constatar as suas percepções, quais os mecanismos de descomprometimento moral que os professores utilizam para justificar os comportamentos dos agressores, quando observam situações de *cyberbullying*, bem como algumas estratégias de intervenção e prevenção que utilizariam. Os resultados discutidos ao longo da presente investigação podem, assim, servir de orientação para estudos futuros. Especificamente para estudos futuros, seria importante considerar as diferenças de género dos professores nas suas percepções acerca do fenómeno do *cyberbullying*, das diferenças de resposta em relação aos mecanismos de descomprometimento moral e também as diferenças ao nível das estratégias que utilizariam para a intervenção e prevenção deste mesmo fenómeno.

4.3. Implicações para a teoria e para a prática

O presente estudo salienta a importância desta temática no que respeita aos professores, e também a importância de estes estarem “dentro” do assunto para poderem intervir junto dos alunos.

Uma das implicações que se pode apontar neste estudo é o facto de ser muito necessário formar os professores neste âmbito. É possível verificar isso quando estes referiram que o *cyberbullying* é uma “agressão”, o que não é completamente correto, porque são dois conceitos diferentes, daí a importância da formação de professores. A definição do *cyberbullying* implica questões relacionadas com a repetição, a intencionalidade e o facto de ser um fenómeno social entre pares.

Como o *cyberbullying* ocorre, muitas vezes, dentro das escolas e em salas de aula, o sistema educativo precisa criar consciência entre os funcionários da escola e entre os professores. É necessário incentivar os profissionais, especialmente os professores para planear e executar ações adequadas para evitar o *cyberbullying*, e implementar estratégias úteis para ajudar os alunos mais vulneráveis.

Referências Bibliográficas

- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Jager, T. (2009). *Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. Interações*, 13, 301-326. (Acedido a 30 de maio de 2019) Disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/360/1/M16.pdf> (consultado em janeiro de 2019).
- Anderson, T., & Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From playground to computer. *Young Adult Library Services*, 5(2), 24-27.
- Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2012). *Bullying: Os fatores escolares da problemática*. Dissertação em Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Azzi, R. (2010). Moral disengagement in social cognitive theory. 31(2). 208-219. doi: 10.1590/S1414-98932011000200002
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1- 26. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1> (consultado em maio de 2019).
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Stanford University, USA. Journal of Moral Education*, 101-119. doi:10.1080/0305724022014322.
- Badura, A. (2016). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*, by Albert Bandura. New York: Macmillan, 2016. 544 pp. ISBN: 978-1-4641-6005-9
- Barbosa, R. (2009). *Cyberbullying: Perfil e contramedidas*. (Dissertação não publicada). Faculdade de Tecnologia da Zona Leste, São Paulo, Brasil

- Beale, A., & Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: what school administrators (and parents) can do. *Clearing House*, 81, (1), 8–12. Disponível em: <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.1.8-12> (consultado em março de 2019).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2010). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 1, 30-46. doi:10.1080/15388220.2014.954045
- Campaert, K. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: *The mediational role of moral disengagement for bullying*. 43(5):483-492. doi 10.1002/ab.21706
- Campos, M. (2009). *O cyberbullying. Natureza e ocorrência em contexto português*. (Dissertação de mestrado em psicologia social e das organizações). ISCTE: Lisboa. Disponível em: <http://repositorioiul.iscte.pt/bitstream/10071/1884/1/O%20Cyberbullying%20em%20Contexto%20Portugu%C3%AAs%20-%20Mariana%20Campos.pdf> (consultado em abril de 2019)
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 48(2), 86-93. doi: 10.1037/cp2007010
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., ... & De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education*, 88, 192-201. doi: 10.1016/j.compedu.2015.05.006
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20 (3), 81–91. doi.org/10.1093/her/cyg100
- Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., Paiva, A., & Ferreira, A. (2019). Responsive bystander behaviour in cyberbullying: a path through self-efficacy. *Behaviour & Information Technology*, 29 (12) 12-20. doi: 10.1080/0144929X.2019.1602671
- Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3ºciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2). 157- 183. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419208> (consultado em dezembro de 2018).
- Ferreira, M., & Matias, I. (2013). Os jovens, a escola e o cyberbullying. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2167> (consultado em janeiro de 2019).
- Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P.C., & Martins, M. J. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182. doi: 10.1016/j.chb.2014.10.045
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. *Comunicar*, 26(56), 29-38. doi: <http://doi.org/10.3916/C56-2018-03>. 29-38.
- Huang, Y., & Chou C. (2012). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education*, 63 227-239. doi:[10.1016/j.compedu.2012.11.023](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.023)
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11. doi: 10.1080/00405841.2014.947219

- Macaulay., P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: a systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 1-12. ISSN 1359-1789
- Medidor, D., & Bauman, S. (2016). Moral Disengagement About Cyberbullying and Parental Monitoring: Effects on Traditional Bullying and Victimization via Cyberbullying Involvement. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 38(3) 303–326. doi: 10.1177/0272431616670752.
- Morais, T. (2005). Miúdos Seguros na Net – “Happy Slapping”, Mais Que Uma Nova Forma de “Cyberbullying”. Recuperado em 22 de maio 2019, de: www.miudoseguronanet.com
- Morais, T. (2007). *Bullying e Cyberbullying* – as diferenças. [Consultado em 24 de fevereiro 2019]. Disponível em: <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2007-09-11.html> (consultado em abril de 2019).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell. Malden, MA: Blackwell Publishing, 40 (6). 140. doi: [10.1002/pits.10114](https://doi.org/10.1002/pits.10114)
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148–169. doi: [10.1177/1541204006286288](https://doi.org/10.1177/1541204006286288)
- Pereira, F., Spitzberg, B. H., & Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: Prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 136-146. doi: [10.1016/j.chb.2016.03.039](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.039)
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293. doi: [10.4119/UNIBI/ijcv.244](https://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.244)

- Pornari, C., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behaviour*, 36, 81 - 94. doi:10.1002/ab.20336
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38, 378–388. doi: doi.org/10.1002/ab.21442
- Slone, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193–212. doi: [10.1177/0907568200007002005](https://doi.org/10.1177/0907568200007002005)
- Sousa, S. (2011). *Cyberbullying: o fenómeno percecionado pelos professores*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: especialização em tecnologia educativa). Universidade do Minho. Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19025/1/S%C3%ADlvia%20Maria%20Petiz%20de%20Sousa.pdf>
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Caetano, P. (2014). Cyberbullying: Percepções acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. doi:10.1590/1678-7153.201427320.
- Spears, B. A. (2009). Cyber relationships: the new challenge for educators. *Educational Technology Solutions*, 31, 48–52.
- Stauffer, S.V. (2011). *High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies* (Thesis dissertation). Disponível em: <http://goo.gl/j51cFu>

- Veiga Simão, A.M., Ferreira, P., Freire, I., Caetano, A.P., Martins, M.J., & Vieira, C. (2017). Adolescent cybervictimization – Who they turn to and their Perceived school climate. *Journal of Adolescence*, 58, 12-23. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.04.009
- Ventura, P. (2011). *Incidência e Impacto do Cyberbullying nos Alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico Público Português*. Tese de Doutoramento. Universidade de Granada. Faculdade de Ciências da Educação. Departamento de Didática e Organização Escolar
- Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. (2014). Agressão entre pares no espaço virtual: *Definições, impactos e desafios do cyberbullying*. *Psicologia Clínica*, 25, 73-87. doi:10.1590/S0103-56652013000100005
- Willard, N. (2007). The Authority and Responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 564-565. Disponível em: <http://scihub.cc/10.1016/j.jadohealth.2007.08.013> (consultado em junho de 2019).